

MAGYAR PEDAGÓGIA
111. évf. 3. szám 225–249. (2011)

PEDAGÓGUSOK NÉZETEI A TANULÓITELJESÍTMÉNY- MÉRÉSEKRŐL

Tóth Edit

MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

Az elmúlt évtizedekben számos fejlett ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ennek hatására nagyon kevés országban javult a tanulók tudásával mért oktatási teljesítmény (*Barber és Mourshed, 2007*). E jelenség mind a tanulói, mind a szakmai eredményesség biztosítása érdekében különféle beavatkozásra készítette a kormányzatokat: mindenekelőtt az oktatásirányítás újragondolását és elszámoltathatósági rendszerek bevezetését. A tanulói teljesítmény egyre több országban vált a közoktatás monitorozásának, elszámoltathatósági rendszerének központi elemévé – hazánkban az Országos kompetenciamérés szolgál a közoktatás eredményességének mérésére.

A tanulmány első részében ismertetjük a tanulói teljesítmény-méréseken alapuló elszámoltathatósági rendszerek általános jellemzőit, majd bemutatjuk ezek tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt lehetséges pozitív és negatív hatásait. A második részben összefoglaljuk az általunk végzett kérdőíves vizsgálat főbb eredményeit. A 2010-es vizsgálat célja az általános iskolában dolgozó pedagógusok rendszerszintű mérések és visszajelzéseik hasznosságával, hasznosíthatóságával, az Országos kompetenciamérés miatt érzett kényszerhatásról, a felmérésre való felkészülésről alkotott nézeteinek feltárása volt.

Az empirikus vizsgálat elméleti háttere

Az 1960-as évektől a közoktatás irányítását a felhasznált ráfordítások (*inputok*), például az egy pedagógusra jutó tanulók számának, az osztálylétszámnak, az egy tanulóra jutó normatív támogatás összegének szabályozásán keresztül végezték. Az 1990-es évektől a gyenge oktatási teljesítmények az oktatáspolitikai figyelmét egyre inkább a ráfordítások felhasználása, az oktatási programok hatásának vizsgálata, vagyis a kimenet (*output*) felé fordították, melynek egyik jellemző indikátoraként a tesztekkel mért tudást alkalmazzák.

Az elszámoltathatóságnak számos definíciója és típusa ismert (*Tóth, 2010*). Például az *OECD Education at a Glance 2010* (2011) című éves kiadványa a közoktatásban használt elszámoltathatósági rendszerek három típusát különbözteti meg: a szabályozás alapú (*regulatory accountability*), a tanulói teljesítmény-méréseken alapuló (*performance accountability*) és a piaci alapú elszámoltathatóságot (*market accountability*). A szabályozás alapú a törvények, szabályozások (*regulations*) betartására, az intézményen belüli

inputra, folyamatokra koncentrálni, ilyen például az intézményi önértékelés vagy a tanfelügyeleti rendszer. A teljesítményméréseken alapuló elszámoltathatóság a kimenetre fókuszál. Ezek az elszámoltatási rendszerek abból indulnak ki, hogy a tanulók standardizált tesztekkel mért tudása megfelelő indikátora az iskolákban folyó munka minőségének. A kimenet ismeretében az inputok felhasználása ellenőrizhető és számon kérhető. Az OECD ebbe a kategóriába sorolja a vizsgákat, így az érettségi vizsgát is. A piaci alapú elszámoltathatóság szabad iskolaválasztással biztosítja a versenyt az intézmények között, ez esetben a szülők és a gyerekek lábbal szavaznak, abba az intézménybe járnak a tanulók, amelyik számukra a rendelkezésre álló információk alapján a legmegfelelőbbek.

Napjainkban az államok többsége az elszámoltathatósági modellek kombinált formáját alkalmazza. Az OECD (2011) 35 oktatási rendszerre (ebből 29 OECD-tagállam) kiterjedő vizsgálata szerint 30 államban van rendszerszintű országos mérés: az ISCED II. szintjén 22 államban, a III. szinten 30, a IV. szinten 11 országban, tehát inkább az általános iskolák szintjén jellemző a tanulóteljesítmény-mérésen alapuló elszámoltathatóság. Szabályozás alapú elszámoltathatóság öt oktatási rendszer kivételével mindegyikben van a vizsgáltak közül: 24-ben található tanfelügyeleti rendszer és 20 esetében önértékelés. Csupán egyetlen országban nincs jelen az elszámoltathatósági rendszerek közül egyik sem.

Magyarország működtet belső intézményértékelést és 2001-ben elindult – a hazai teljesítménymérésen alapuló elszámoltatási rendszer alapját képező – rendszerszintű mérési-értékelési program, az Országos kompetenciamérés (ld. pl. Kertesi, 2008). E mérés 2008 óta kiterjed minden 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diákra, azok matematikai gondolkodását, olvasás-szövegértését méri, illetve a bevezetett mérési azonosító segítségével lehetséges a tanulók fejlődésének vizsgálata is. Az Országos kompetenciamérés része a 4. évfolyamosok alapkészségeit mérő Országos Készség- és Képességmérés.

A szakirodalom a teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszerek három alap-
elemét különbözteti meg (ld. pl. Stecher és Kirby, 2004): (1) a kormányzatok vagy a szakma által előírt tartalmi és teljesítménystandardok, tehát a célok; (2) a teljesítmény mérésére használt mérőeszközök; valamint (3) a nyilvános mérési eredményekhez kapcsolt ösztönzőrendszer, melyek mindegyikének célja az eredményesség javulása. A jellemzően standardizált tesztek eredményeit számos államban használják a teljesítmény alapú ösztönzés egyik minőségi mutatójául más mutatók mellett (pl. lemorzsolódási arány). A tanulók teszteredményeinek felhasználása alapján az elszámoltathatósági rendszereknek két formája alakult ki, a puha és a kemény elszámoltathatóság (ld. pl. Hamilton és Stecher, 2002).

Puha elszámoltathatósági rendszerekben a tesztelés tétje alacsony (*low stake tests*), az intézményi szintű tanulói teljesítményekre vonatkozó adatokat kizárólag az érintettek (*stakeholders*), különösen a szakmai és a széles körű nyilvánosság tájékoztatására, döntéshozataluk támogatására használják fel. A kemény elszámoltathatósági rendszerekben a tesztelés tétje jelentős (*high stakes tests*), mivel adott teljesítmény eléréséhez kemény ösztönzőket, például anyagi, az intézmény működtetésére, a pedagógusok életpályájára kiható jutalmakat vagy szankciókat társítanak (ld. pl. OECD, 2008; Lashway, 2001). Ezek az ösztönzők általában négy szintre terjednek ki: tanulók, pedagógusok, intézmények (ezen belül telephelyek) és fenntartók.

A teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszereknek számos pozitív hatása azonosítható, ám igen sokféle negatív hatást is eredményezhetnek. A leggyakoribb pozitív hatás az, hogy a pedagógusokat és az iskolavezetést arra motiválja, csökkentsék a tanulók közötti különbségeket és javítsák a tanulók teljesítményét a források hatékonyabb felhasználása mellett – főként a kemény elszámoltathatóság esetében a jutalmak és a szankciók révén. A hatékony forrásfelhasználásnak köszönhetően nagyobb hangsúly helyezhető például a pedagógusok továbbképzésére, szakmai fejlődésére, az osztálylétszám és egyéb input alapú mutató javítására (*Phillips és Flashman, 2007*).

Ugyanakkor *Chenfeld* (2006) szerint a pedagógusok az elszámoltathatóság miatt kialakult munkafeltételeket, az eredmények javítása miatt rájuk nehezedő nyomást nehezen viselik, ezért a szakma legjobbjai, ha tehetik, magániskolákba mennek tanítani, vagy felhagynak a tanítással, a jobb pedagógusok – amennyiben erre van lehetőségük – olyan intézményekben dolgoznak, amelyekben kisebb energiabefektetéssel érhetnek el jó eredményeket. *McNeil* (2000) szerint a teljesítmény alapú elszámoltathatóság negatív hatással van az innovatív, kreatív pedagógusi munkára, amennyiben minden oktatási tevékenységet kizárólag a teszteredmények növelésének rendelnek alá. Az eredményesség javítása érdekében az intézmények, a pedagógusok viselkedése megváltozik – például formálódnak a pedagógusok tanítási módszerei, stratégiái, eszköztára –, ami a tanulók kognitív fejlődését tekintve egyaránt lehet káros és hasznos.

Vizsgálatok az elszámoltatás tesztpontszám-inflációt okozó hatásairól

Az Amerikai Egyesült Államokban a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszereknek közel 30 éves múltja van, így jelentősek az elszámoltathatóság intézményekre, pedagógusokra, oktatási folyamatra, a tanulók eredményeire gyakorolt hatásairól összegyűjtött tapasztalatok. A 2001-ben elfogadott új oktatási törvény (*No Child Left Behind Act, NCLBA*) egyik alappillére – az eredményekkel való szigorúbb elszámoltatás (*Stronger Accountability for Results*) – szövetségi szintű elvárássá tette a standardizált tesztelésen alapuló elszámoltathatóságot, ami újabb lendületet adott a kutatásoknak.

Számos vizsgálat igazolja, hogy az egyes államokban a tesztelésen alapuló elszámoltatási programok bevezetésével a tanulók teljesítménye javul (pl. *Jacob, 2002; Carnoy és Loeb, 2002; Hanushek és Raymond, 2005*). Igen sok kutatás vont be az állami tesztelési programokon észlelt eredménynövekedés igazolására a központi kormányzat által 1969 óta működtetett szövetségi szintű mérés, a *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) eredményeit. E minden szövetségi államra kiterjedő felmérés nem jár komoly tétellel, az elért eredményekhez nem kapcsolódnak sem jutalmak, sem szankciók. A NAEP szövetségi szinten előkészített és lebonyolított mérései a matematika és az olvasás-szövegértés területén szolgáltatnak információt a 9, 13 és 17 éves (4., 8., 12. évfolyamos) amerikai tanulók tanulmányi teljesítményéről. A kutatási eredmények (pl. *Jacob, 2002*) alapján az állami szintű elszámoltatás bevezetésével nemcsak az állami, hanem a NAEP-mérésen is növekedett a tanulók teljesítménye (*achievement gains*).

Carnoy és Loeb (2002) kialakított egy indexet (0 és 5 közötti értéket vehet fel), amivel az elszámoltathatósági rendszerek erőssége mérhető az USA-ban. Minden elszámol-

tathatósági rendszert működtető államra vonatkozóan meghatározták e mutató értékét. Az egyes államokban lévő elszámoltathatósági rendszerek erőssége és a NAEP-méréseken elért matematika-pontszámok (*gains*) kapcsolatát vizsgálták az 1996 és 2000 közötti időszakban. Eredményeik szerint azok a tanulók, akik kemény elszámoltathatósági (*high stakes*) környezetben tanultak, nagyobb szignifikáns növekedést értek el a NAEP-méréseken, mint azok, akik alacsony tétellel járó elszámoltathatósági (*low stakes*) környezetben tanulnak, vagy egyáltalán nincs teljesítmény alapú elszámoltathatóság (*no stakes*) az államban.

Hanushek és Raymond (2002) regresszioanalízis segítségével szűrte ki minél több, a tanulók teljesítményére ható iskolán kívüli háttértényezőt, majd ezek hatásának kontrollálása mellett azt vizsgálták, *puha vagy kemény elszámoltathatósági* környezetben várható-e a legnagyobb növekedés az iskolai eredményekben a 4. és a 8. évfolyamos tanulók teljesítménye között. Eredményeik arra mutatnak rá, hogy a változás mértéke azokban az államokban szignifikánsan nagyobb, amelyekben kemény ösztönzőket alkalmaznak, ott alacsonyabb, ahol puha ösztönzőket, és ott a legkisebb mértékű a változás, ahol nem működtetnek teljesítménymérésen alapuló elszámoltathatósági programot. 2004-ben végzett vizsgálatuk nem mutatott ki szignifikáns különbséget azon oktatási rendszerek iskoláinak eredményessége között, ahol puha elszámoltathatóság működik vagy nem vezettek be elszámoltathatási rendszert (*Hanushek és Raymond*, 2005).

Cannell (1988) az 1980-as évek második felében hívta fel a figyelmet arra, hogy aránytalanul sok állam és iskolakörzet hozott nyilvánosságra olyan jelentéseket a tanulóteljesítmény-mérések eredményeiről, amelyek szerint tanulói a nemzeti átlag felett (*above average*) teljesítenek. A jelenséget „*Lake Wobegon*” *effect*¹ néven publikálta, ami azóta elfogadott fogalom lett a jelenség leírására. Mindezek következtében több államban vizsgálatokat végeztek annak feltárására, mi lehet a jó eredmények hátterében. *Cannell* (1988), később *Linn*, *Graue* és *Sanders* (1990) szintén a tesztre tanítást jelölték meg az eredmények javulásának legfőbb okául. *Linn* és *Dunbar* (1990) ezt a NAEP-mérésen elért tesztpontszám-növekedés mértéke és az állami szintű, nagy tétellel járó méréseken mutatkozó pontszám-növekedés mértéke közötti kapcsolat feltárásával vizsgálták. Eredményeik szerint jelentős különbség mutatható ki a két mérésen elért pontszám-növekedés mértékében. A legismertebb példa a „*Texas miracle*”: a Texas állambeli teljesítménymérésen a *Texas Assessment of Academic Skills* (TAAS) mind a fehér, mind az afroamerikai, mind a spanyolajkú tanulók pontszámai évről évre jelentősen emelkedtek matematikából és olvasás-szövegértésből. Abban biztos volt mindenki, hogy a jelentős tétellel járó tesztelés bevezetése áll a háttérben. *Klein*, *Hamilton*, *McCaffrey* és *Stecher* (2000) magyarázatot keresett arra, mi okozza a pontszámok növekedését, valóban olyan mértékben gyarapodott-e a tanulók tudása, mint azt a pontszámok alapján feltételezni lehet. Az elemzés során az 1994 és 1998 közötti NAEP-méréseken és az állami elszámol-

¹ Lake Wobegon egy képzelte város Minnesota államban. *Garrison Keillor* rádiós showműsorában rendszeresen adott híreket Lake Wobegonról. Lake Wobegon olyan város, ahol minden nő erős, minden férfi jól néz ki és a gyerekek átlag felettiek (*"all the women are strong, all the men are good looking, and all the children are above average."*). A Lake Wobegon effektus (*Lake Wobegon effect*) kifejezést annak a jelenségnek a leírására használják, hogy az ember hajlamos valakinek az adottságait/ képességeit túlbecsülni valaki másával / szemben.

tathatósági mérésen elért 4. és 8. évfolyamos tanulói eredményeket vetették össze. Az eredmények szerint a TAAS-mérésen kimutatott növekedés mértéke nem volt azonosítható a NAEP-mérések eredményein – azonban e jelenség értelmezésekor azt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a NAEP a nemzeti tartalmi standardok, míg a TAAS a Texas állam saját tartalmi standardjai alapján készült. Ezen túlmenően a TAAS szerint a különbségek a fehér és az afroamerikai tanulók között csökkentek és a csökkenés jelentős ütemű volt, míg a NAEP alapján a különbség magas és idővel lassan növekszik. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy félrevezetőek a TAAS következtetései, ám felveti az eredmények általánosíthatóságának és emellett a mérések validitásának problémáját. *Koretz és Barron (1998)* a Kentucky állambeli elszámoltathatósági mérésen elért eredményekkel kapcsolatban hasonló következtetésekre jutott.

Fuller, Gesicki, Kang és Wright (2006) a NCLB-törvény bevezetése utáni időszakot is vizsgálta (1992–2005) 12 államban a NAEP és az állami elszámoltatási mérések eredményei közötti kapcsolat szempontjából. Az eredmények szerint a törvény bevezetése után több államban jelentősen növekedett azon 4. évfolyamos tanulók aránya, akik matematikából az állami mérésen a „proficient” szintet érték el, ám ez a NAEP-mérés eredményei alapján nem volt kimutatható. Továbbá rámutattak arra, hogy a NCLB-törvény előtt puha elszámoltathatósági rendszert működtető Arkansas és Nebraska államban 2002 után növekedett a matematikából „proficient” szintet elért tanulók aránya (olvasás–szövegértés esetében nem volt növekedés).

Vizsgálataik szerint a méréseken tapasztalt jelentős eltérések jelezhetik a tesztpontszámok inflálódását is. A kifejezés arra utal, hogy az elszámoltathatósági rendszerek ösztönzőire (nyilvánosság ereje, jutalom, szankció) adott válaszok következtében jelentkező tesztpontszám-növekedés nem tükrözi pontosan a tanulók tudását, ami jellemzően elmarad a pontszám alapján várttól, tehát a belőlük levont következtetések félrevezetőek lehetnek.

Számos empirikusan igazolt magyarázat adható arra, mi okozhat tesztpontszám-inflációt. Például *Jacob (2002)* öt főbb okot említ: (1) csalás a mérések alatt; (2) a teszt-kitöltők körének manipulálása – az alulteljesítő tanulók kihagyása a mérésekből; (3) nem azonos tesztelési feltételek biztosítása az intézmények között; (4) a tanulók erőfeszítései különböznek az egyes méréseken – ha a tanuló számára a mérésnek tétje van, nagyobb erőfeszítéseket tesz a jó eredmények eléréséért; (5) a mérések tartalmi kereteinek különbözősége – hiszen minden teljesítménymérésnek saját tartalmi kerete van, így az egyikre való felkészülés nem feltétlenül eredményezi azt, hogy egy másik felmérésen is hasonló teljesítményszintet ér el a tanuló (empirikus alátámasztását ld. pl. *Jacob, 2007*).

Koretz, McCaffrey és Hamilton (2001) a pedagógusok elszámoltathatósági rendszerek bevezetésére adott lehetséges válaszait, a mérésekre felkészítő stratégiákat (*test preparation strategies*) hét kategóriába, azokat három nagyobb csoportba sorolja. A hét kategória a következő: (1) a tanítással töltött idő növelése (*teaching more*); (2) nagyobb energiabefektetés (*workingharder*); (3) hatékonyabb tanítás (*working more effectively*); (4) az erőforrások újraosztása (*reallocation*) úgy, hogy az minél jobban szolgálja a tesztel mért tartalmakra való felkészülést; (5) a tanított tartalmak teszteken mért tartalmakhoz való igazítása (*alignment*); (6) olyan feladatformátumok, feladattípusok alkalmazása

a tanítás, osztálytermi értékelés során, amelyek a központi tesztekben is előfordulnak (*coaching*); (7) nem megengedett eszközök alkalmazása (*cheating*).

Az 1., a 2. és a 3. stratégia pozitív változást tükröz nemcsak az elszámoltathatósági rendszereken felhasznált méréseken, hanem eredménye bármely más felmérés eredményeiben megmutatkozik, a tanulók tudásának gyarapodását idézi elő. Ezek a támogatandó stratégiák, a fehér zónába tartozónak nevezik őket. A pedagógusok hatékonyabb oktatási módszerek keresésével és azok osztálytermi munkába való beépítésével, a tanterv megújításával igyekeznek javítani a tanulói eredményeket, amelyek mindemellett növelik a tanulók motiváltságát, tanulási kedvét is. A tanítási idő kiterjesztése egyrészt a tanítási idő jobb kihasználást jelenti, másrészt annak kiterjesztését. Így a pedagógusok igyekeznek jobb időbeosztással élni a tanórákon, tanórán kívüli foglalkozásokat tartanak, ám a tanulók tanulással töltött idejének kiterjesztésével, a házi feladatok kijelölésével is növelhető a tanításra fordított idő.

A 4., az 5. és a 6. felkészítési stratégia alkalmazása a tanulók teljesítményének tényleges javulását segítheti elő, de nem megfelelő alkalmazásukkal nem érhető el tényleges tudásnövekedés a tesztpontszámok növekedése mellett. Ezeket a stratégiákat *Koretz* és munkatársai (2001) a szürke zónába sorolják, mely stratégiák nem megfelelő alkalmazása az adatfelvételi objektivitás sérüléséhez és a tesztpontszámok inflációjához (*score inflation*) vezethet.

Az erőforrások újraelosztásán elsősorban a tanítási időnek, a pedagógus figyelmének, a pedagógusok újraelosztását, átcsoportosítását értjük (*Koretz*, 2008). Az erőforrások újraelosztásának eszközével élnek a tanárok például akkor, amikor azokkal a tanulókkal, akik nagyon gyengén vagy nagyon jól teljesítenek, többet foglalkoznak. Több időt szánnak azokra a témakörökre, amikben a tanulóknak esetleg hiányosságai vannak mérési eredményük alapján (ld. pl. *Koretz, Barron, Mitchell és Stecher*, 1996; *Jacob*, 2005). Ez mindaddig nem probléma, amíg más témakörök megtanulásának rovására nem megy, különösen olyan témakörök kárára, amelyekről a pedagógusok úgy vélik, nem szerepelnek a tesztekben. Ebbe a kategóriába tartozik a tanári kar újraelosztása is az évfolyamok, osztályok között: vannak olyan pedagógusok, akik rendszeresen azon évfolyamokon tanítanak, ahol tetre menő mérés van, mivel az intézmény vezetése úgy véli, az ő felkészítő munkájukkal hozható ki a legjobb tanulói eredmény (*Koretz*, 2008).

A mérések keretében meghatározott tartalmi és teljesítménystandardokkal lefedhető, mit és milyen szinten kell elsajátítani a tanulóknak. Ezért is szokták a tanulóiteljesítmény-méréseken alapuló elszámoltathatósági rendszert standard alapú elszámoltathatósági rendszernek (*standard based accountability system*) nevezni. A mérések során a tesztek a mérések standardjaihoz, s az oktatást – módszereket, tananyagot, tantárgyi méréseket – a tesztekhez és a standardokhoz (*measurement driven instruction*) igazítják. Amennyiben a standardok jók és azokat a tesztek lefedik, a pedagógusok azzal, hogy a tesztelésre készítik fel a tanulókat (*testsworth teaching*), értéket teremtenek. Amikor kevesebb hangsúlyt kapnak a tanítás során azon tantárgyak, témakörök, amelyek nem tárgyai a jelentős következményekkel járó méréseknek azokkal szemben, amelyek a tesztelés tárgyai, szintén tesztpontszám-infláció következik be: bár a tanulók tudása gyarapodik a mért területen, ám valaminek a rovására (ld. pl. *Koretz*, 2002), ami gyakran a rajz, ének, technika tantárgy vagy a tesztelés tárgyát nem képező témakörök, készségek, ké-

pessségek, kompetenciák (pl. szociális kompetencia). A szakirodalom a mért és tanított tartalmak egymáshoz igazítását (*alignment*) gyakran nem különbözteti meg az újraelosztástól.

A tesztek validitását biztosítja, ha a tanulók ismerik a mérések tesztformátumait, feladattípusait. A tanulók gyakran azért érnek el gyengébb eredményt egy-egy mérésen, mert az azok során használt feladattípusokkal korábban nem találkoztak. Néhány mintafeladat, korábbi évek tesztjeinek megoldásával a tanulók megszokják, begyakorolják a legmegfelelőbb tesztkitöltési, -megoldási stratégiákat. A feladatsorok megoldatása, a korábbi méréseken gyakran előforduló típusfeladatok begyakoroltatása, a disztraktorok keresésére való trenírozás időpazarlás és a pontszám inflációját eredményezheti (látványos példa erre a nyelvvizsgákra való felkészítés: az írásbelire levélformátumok, a szóbeli vizsgára a leggyakrabban előforduló témakörökhöz hosszú szövegek szó szerinti megtanultatása).

A nem megengedett eszközök alkalmazásának számos formájára mutattak rá empirikus vizsgálatok. Például a tanulók a mérés előtt hozzájuthatnak a tesztfeladatokhoz, a pedagógusok a kitöltés során megadják a tanulóknak a helyes választ vagy utalnak rá, illetve lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tesztelés lezárulása után a tanuló módosítsa válaszait, vagy maguk a pedagógusok teszik meg ezt (Koretz, 2008). Az is előfordul, hogy kihagyják a mérésekből a nagyon gyengén teljesítő tanulókat (pl. Figlio és Gletzer, 2002), vagy olyan csoportokba sorolják be őket, amely csoportok tanulóinak alacsonyabb követelményeket kell teljesíteniük, esetleg eredményeiket nem veszik figyelembe az adatfeldolgozás során. A mérések hitelességét külső mérőbiztosok alkalmazásával lehet elérni, valamint statisztikai módszerek sokasága áll rendelkezésre a nem megengedett eszközöket alkalmazók kiszűrésére.

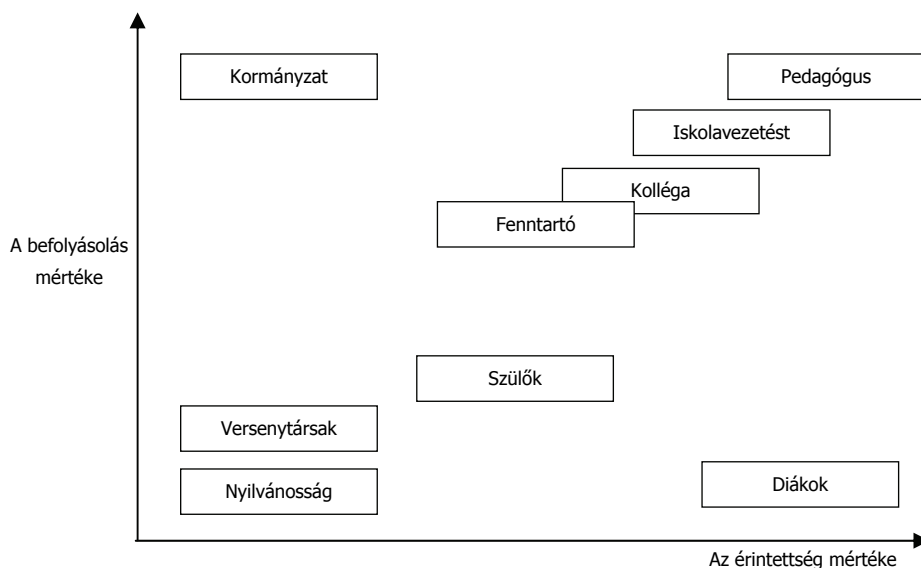
Kényszerhatás észlelése

Annak érdekében, hogy a különböző felméréseken a tanulók minél jobb eredményt érjenek el, a pedagógusoknak számos, az oktatási rendszer különböző szereplői által felállított elvárásnak kell megfelelniük. A jó teljesítmény érdekében a pedagógusokra eltérő mértékű nyomás nehezedik főként az alapján, mekkora presztízse, tétje van az adott felmérésnek.

Az oktatási rendszernek számos szereplője van, az egyes szereplők érdekei, prioritásai eltérnek egymástól. Az iskolában folyó munka eredményességében számos érdekcsoport érdekelt – érdekeltségi hálót alkotnak –, de az eredményességet az érdekhálócsoportok nem egyformán értelmezik. A teljesítményméréseken alapuló elszámoltathatósági rendszerek a tanulók teljesítményét és az arra irányuló oktatási tevékenységet helyezik középpontba. Az érdekháló tagjai közül főként a pedagógusok, az iskolavezetés az, akik iskolai környezetben közvetlenül hatást gyakorolnak a tanulók iskolai előmenetelére, meghatározzák eredményességüket. A mikrokörnyezet tagjaira, például a szülőkre, a fenntartókra, valamint a makrokörnyezet tagjaira, a kormányzatra, a nyilvánosságra és a versenytársakra hatással van, mennyire eredményes az intézményben folyó munka, ám a tanulási-tanítási folyamatba a mikro- és a makrokörnyezet tagjai közvetlen módon

nem tudnak beavatkozni, erre alkalmas eszközökkel csak a belső érintettek rendelkeznek.

A stratégiai menedzsment gyakran alkalmazza az érdekeltek érintettség-hatalom mátrixát (*power/interest matrix*) az érdekeltek befolyásoló erejének és az érintettség mértékének szemléltetésére (Gardner, Rachlin és Sweeny, 1986). Ebben a mátrixban elhelyezhetők a vizsgált érdekháló-csoportok. Az 1. ábrán a hatodik kérdőív részben szereplő érdekelteket – a tanulókat, a felkészítő pedagógust, az ő közvetlen munkatársait, az iskolavezetést, az iskolafenntartót, a szülőket, a tanulókat, a kormányzatot, a nyilvánosságot és a versenytársakat – helyeztük el az alapján, ki mennyire érintett és mekkora befolyásoló erővel bír arra, hogy a tanulók jó eredményt érjenek el a kompetenciamérésen. A módszer hátránya, hogy főként kvalitatív információk alapján készíthető el a mátrix, empirikus alátámasztása nehezen megoldható.



1. ábra

Érintettség-hatalom mátrix (Gardner, Rachlin és Sweeny, 1986 alapján)

Az Országos kompetenciamérés mint elszámoltathatósági rendszer alapját képező mérési program

Az Országos kompetenciamérés az innovációt segítő diagnosztikus funkciót és a hagyományos, minősítési funkciót is ellátó rendszerszintű értékelés, biztosítható általa a kimeneti szabályozás. Az oktatáspolitikai kombinált funkciót vár el a kompetenciamérés-től, ugyanakkor annak eredeti funkciója a minősítés (Vidákovich és Csíkos, 2009).

A felméréssorozat a PISA-vizsgálatok nyomán, annak módszereit követve indult el 2001-ben, melynek keretében a szövegértési képességet és a matematikai eszköztudást

mérik évente. 2010-től az adatok lehetővé teszik a tanulók fejlődésének nyomon követését és az iskolák teljesítményének vizsgálatát, a longitudinális adatokra épülő hozzáadottérték-vizsgálatokat. Ez a 2008-ban bevezetett tanulói mérési azonosító alapján lehetséges, az akkor 4., 6. és 8. évfolyamos tanulók 2010-ben már másodszor vettek részt a mérésben. Az eredmények elemzése és visszacsatolása is a PISA-metodikát követi.

Az 1993. évi közoktatási törvény 99.§-a rendelkezik a mérési eredmények felhasználásáról a 2006. évi LXXI. törvény a 2008/2009-es tanévtől bevezette Magyarországon az iskolai elszámoltathatósági rendszert (18.§ 5.). A törvény szerint „az országos mérés, értékelés összesített és intézményekre vonatkozó eredményét az oktatásért felelős miniszter által vezetett minisztérium honlapján közzé kell tenni, és a mérés, értékelés során szerzett intézményi szintű adatokat – további feldolgozhatóság céljából – hozzáférhetővé kell tenni.”, továbbá az Oktatási Hivatal köteles minden fenntartónak megküldeni a mérési eredményeket. A kormányzat, a fenntartó, az intézmény és a telephely vezetője, a pedagógusok, a nyilvánosság, a szülők és a diákok is tájékoztatást kapnak az adott telephelyen, intézményben és az egy fenntartó által fenntartott intézményekben tanuló diákok eredményeiről. A fenntartói, intézményi és telephelyi jelentések – melyek a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók elért eredményeit tartalmazzák – mindenki számára hozzáférhetők. A kompetenciamérések fenntartói, iskolai és telephelyi szintű nyilvános jelentései (FIT-jelentések) a közoktatási intézmények elszámoltathatóságának alapjait képezik (Kertesi, 2008).

A FIT-jelentések lehetőséget adnak arra, hogy adott telephely, intézmény és fenntartó tanulóinak eredményei összehasonlíthatóak legyenek az országos, régió szerinti, kistérségi és a hasonló helyzetű (pl. településtípusú, képzési formájú) telephelyek, intézmények és fenntartók eredményeivel. A jelentések mindhárom szinten létszámadatok közlésével kezdődnek, a tanulók számát és jellemzőit mutatják be, például sajátos nevelési igényű tanulók, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, teszt megírása alól mentesülők száma (telephelyi: adott évfolyamon, ezen belül képzési formában tanulók száma és jellemzői; intézményi: adott évfolyamon tanulók száma és jellemzői; fenntartói: adott intézmény adott évfolyamán tanulók száma és jellemzői).

Míg a fenntartói jelentés a fenntartó iskoláiban tanulók eredményeinek bemutatására és a fenntartó iskoláinak összehasonlítására szolgál, az intézményi jelentés az intézmény tanulóinak eredményeit mutatja be és az intézmény telephelyeit hasonlítja össze, a telephelyi jelentés a telephely tanulóinak eredményeit ismerteti és a telephely osztályainak eredményeit hasonlítja össze. A fenntartói és az intézményi jelentések évfolyamonkénti bontásban készülnek, és mindegyikhez tartozik egy összefoglaló jelentés, ami a legfontosabb adatokat összegzi. Telephelyi jelentésből akár 12 is készülhet telephelyenként, mivel minden évfolyam, minden képzési forma (szakközépiskola, szakiskola, 4, 6 és 8 évfolyamos gimnázium) szerint külön jelentés készül, valamint egy összefoglaló jelentést és egy, a telephely felszereltségét, tanulói összetételét bemutató jelentést is írnak. E visszajelzések elősegíthetik az értékelési kultúra fejlődését az oktatási intézményekben, információt biztosítanak a kormányzat, a fenntartók, az intézményvezetők, a pedagógusok, a szülők és a nyilvánosság számára az oktatási rendszer, az egyes intézmények teljesítményéről és a szülők számára a tanulók eredményeiről is.

A magyarországi elszámoltathatósági rendszerben jelen vannak a kemény elszámoltathatóság elemei, melyeket az 1993. évi LXXIX. törvény 99.§-a rögzít. Az Országos kompetenciamérés lebonyolításáért felelős Oktatási Hivatal a fenntartókat tájékoztatja a mérés eredményeiről és jelzi, ha az eredmények alapján valamelyik intézményben beavatkozásra van szükség. Ha a jogszabályban meghatározott minimumot nem éri el az adott iskolában tanulók eredményei, az intézménynek intézkedési tervet kell készítenie, amit a fenntartó hagy jóvá. A tervben össze kell gyűjteni, milyen tényezők vezettek a pedagógiai tevékenység színvonalának elmaradásához, és meg kell mutatni az azok felszámolásához vezető lépéseket. Ha az ezt követő harmadik mérés eredménye sem éri el a minimumot, akkor a fenntartó készít intézkedési tervet, amit az Oktatási Hivatal hagy jóvá, s a tervben foglaltak megvalósításához külső szakmai segítséget köteles igénybe venni, a munkát az Oktatási Hivatal felügyeli.

A rendszerszintű mérés-értékelés egyes aspektusaival kapcsolatos nézetek vizsgálata általános iskolában dolgozó pedagógusok körében

Országos, reprezentatív, a közoktatás teljes spektrumát lefedő mintán a pedagógusok rendszerszintű mérésekkel és azok hatásaival kapcsolatos nézeteit korábban nem vizsgálták Magyarországon. Kutatásunk a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” TÁMOP-program keretében valósult meg. E projekt célja egy magyarországi diagnosztikus értékelési rendszer kidolgozása három területen (matematika, olvasás-szövegértés és természettudomány) az általános iskola első hat évfolyama számára, segítségével rendszeresen ellenőrizhető a tanulók fejlődése (Csapó, 2012). A program rész céljai között szerepel a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézeteinek feltárása, mivel a hatékony értékelési rendszerek működtetésének feltétele, hogy a pedagógusok megértsék a mérések céljait és elfogadják azokat. A tanulmány következő részében a pedagógusoknak a rendszerszintű mérések hasznosságáról, a mérési eredmények hasznosíthatóságáról, valamint az Országos kompetenciamérés tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról való vélekedéseit mutatjuk be.

A kutatás kérdései

A 2010-ben végzett kérdőíves vizsgálat során arra kerestük a választ, milyen nézetekkel rendelkeznek az általános iskolákban oktató pedagógusok a rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatban, és ezek hogyan befolyásolják a tanítási folyamattal kapcsolatos nézeteiket. Az előzetes vizsgálatok alapján az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

- (1) Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok a hazai és a nemzetközi összehasonlító felméréssorozatok hasznosságáról, hasznosíthatóságáról?
- (2) Milyen stratégiákat alkalmaznak a pedagógusok a mérésekre való felkészülés és a mérés során a jobb eredmény elérése érdekében?

- (3) Mennyi időt töltenek a pedagógusok a tanulók felkészítésével, gyakorlással Országos kompetenciamérésre?
- (4) Mennyire érzik a pedagógusok a teljesítménymérések egyes formáinak kényszerhatását saját magukra nézve?
- (5) Milyen mértékben gyakorolnak nyomást a pedagógusra a különböző érintettek azért, hogy tanulóik jobb eredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen?
- (6) Mennyiben határozzák meg a rendszerszintű felmérések a pedagógusok tanítási gyakorlatát, az oktatás tartalmát, módszereit?

A minta jellemzői

A vizsgálatban a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* projekt 256 iskolájából 1212 pedagógus vett részt, az országos minta régió és településtípus szerint reprezentatív. Iskolánként öt pedagógust (1. táblázat), az alsó tagozatról két tanítót, a felső tagozatról egy matematikát, egy természettudományi ismereteket (biológia, kémia, fizika, földrajz, természetismeret) és egy magyar nyelv és irodalmat oktató tanárt kértünk a vizsgálatban való részvételre. A tantárgyak szerinti kiválasztás szempontját a kutatás tágabb kerete határozta meg (a diagnosztikus feladatokkal lefedett képességterületek és évfolyamok pedagógusai).

1. táblázat. A minta jellemzői (N=1212)

Részminták	N
Alsó tagozat (tanító)	486
Felső tagozat	
Matematika	244
Magyar nyelv és irodalom	245
Természettudományi ismeretek	237

A minta jellemzéséhez a kérdőív több demográfiai kérdőívtételt tartalmaz, melyek – többek között – a válaszadó nemére, végzettségére, a tanított évek számára vonatkoznak. A nők aránya 90,5%, a férfiaké 9,5%, az alsó tagozaton tanítók közül a férfiak aránya 2%, a felső tagozaton 14,5%, így a minta a nemek tekintetében is reprezentatív.

A kérdőív jellemzői

A kérdőív kidolgozása során több nemzetközi vizsgálatban alkalmazott tanári kérdőívet tekintettünk át. A „*Studie zu Auswirkungen des Bildungsmonitorings bei Lehrkräfte*” elnevezésű, az „*International Project for the Study of Educational Accountability Systems*” (IPEA) keretében a Max-Planck-Institut für Bildungsforschung által megvaló-

sított kutatás 2009-ben felvett kérdőívét adaptáltuk, valamint a kérdőív további, saját fejlesztésű tételeket tartalmaz.

A mérőeszköz 11 részből áll, az egyes részek az értékelés különböző aspektusainak feltárását szolgálják. E tanulmányban kizárólag a hazai és a nemzetközi rendszerszintű mérésekkel kapcsolatos nézetek feltárását célzó hat rész eredményeit mutatjuk be: (1) a tanulói teljesítmények mérésével kapcsolatos meggyőződések; (2) a kollégák tesztre való felkészítő stratégiái; (3) a különböző mérések által okozott nyomás észlelése; (4) a mérésekre való gyakorlás időtartama; (5) a pedagógiai munkában a teljesítménymérések hatására történt változások; (6) az iskola eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás.

A kérdőív a pedagógusok demográfiai jellemzőin túl képzettségükre vonatkozó háttérkérdéseket is tartalmaz. A kérdőív a háttérkérdőívek nélkül 83 tételből áll. Az egyetértés mértékét négyfokú Likert-skálán jelölték a pedagógusok. A négyfokú skála: (1) *nem értek egyet/nem tartom igaznak*, (2) *inkább nem értek egyet/inkább nem tartom igaznak*, (3) *inkább egyetértek/inkább igaznak tartom* (4) *egyetértek/igaznak tartom*. A válaszok elemzéséhez az intervallumváltozók esetén alkalmazható eljárásokat (korrelációs számítás, kétmintás és páros t-próba) alkalmaztuk.

Adatfelvétel

Az adatfelvételt 2010 tavaszán, elektronikus úton végeztük a TAO-CAPI (*Testing assisté par ordinateur – Computer-assisted personal interviewing*) rendszer segítségével (R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011). A kérdőív kitöltése névtelenül történt. Az adatfelvételhez előzetesen egy e-mailt küldtünk a mintába került iskolák kapcsolattartójának, s arra kértük őket, adják meg az elektronikus kérdőív URL-címét és egy-egy, előzetesen generált belépési kódot az iskolában oktató öt pedagógus számára a megadott szempont szerint. A kérdőív kitöltése körülbelül 35 percet vett igénybe.

A vizsgálat eredményei

A rendszerszintű teljesítménymérések jelentőségével kapcsolatos meggyőződések

Az első kérdőívrésszel a nagymintás rendszerszintű mérések általános elfogadottságáról, hasznosságáról kívántunk képet kapni. E méréseknek közös jellemzői, hogy külső értékelést biztosítanak, leggyakrabban szummatív, ciklikus mérési programok, s a mérés eredményeit nyilvánosságra hozzák. Így ez a kérdőívrész a pedagógusoknak főként az Országos kompetenciaméréssel, a PISA-, a TIMSS- és a PIRLS-felméréssorozattal kapcsolatos attitűdjeit állítja a vizsgálat középpontjába.

A 2. táblázatban szereplő kilenc állítás közül az első négy (1–4.) a mérések *elfogadottságával*, a következők (5–9.) annak *hasznosságával* kapcsolatosak. Az eredményeket bemutató táblázatok minden esetben tartalmazzák az állítások alapstatisztikai adatait (átlag, szórás, az átlag standard hibája), valamint minden esetben meghatároztuk kétmintás

t-próbával az alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusok válaszai közötti különbséget. Feltételezzük, hogy a különböző iskolaszinteken oktató pedagógusok válaszai között különbségek mutatkoznak amiatt, hogy az alsó és a felső tagozaton különböző felmérőszorozatokban vesznek részt a tanulók.

2. táblázat. A pedagógusok nézetei a rendszerszintű mérések jelentőségéről

Kérdőívtétel	Alsó tagozat		Felső tagozat		Kétmintás t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
A központi mérések...					
1. legyenek rendszerek.	3,07	1,00	3,01	0,99	n.s.
2. fontosak az intézmények oktatási munkája szempontjából.	2,93	0,96	2,85	0,97	n.s.
3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.	2,26	1,05	2,20	1,01	n.s.
4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.	2,19	1,03	2,22	0,99	n.s.
5. hozzájárulnak az iskolák/iskola-rendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez.	2,30	1,06	2,15	1,01	2,39 (p=0,01)
6. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	2,84	0,94	2,79	0,92	0,94 (p=0,05)
7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.	2,01	1,02	2,11	0,99	n.s.
8. témául szolgálnak a tantestületi értekezleteken.	3,38	0,86	3,31	0,84	n.s.
9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	2,85	0,89	2,76	0,92	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A pedagógusok a mérések elfogadottságával kapcsolatos állítások közül leginkább azzal értettek egyet, hogy a mérések legyenek rendszerek, közel 40%-uk teljes mértékben egyetért az állítással (2. táblázat). Az iskolák munkája számára fontosak tartják a méréseket (az átlagos egyetértés mértéke 2,89). Nem látják úgy, hogy azok csak feszültséget keltenének az iskolában. Ugyanakkor a rendszerszintű mérések elfogadottsága az eredményekből levonható következtetések szempontjából nem magas, hiszen a megkérdezett pedagógusok szerint az intézmények, intézményrendszerek teljesítményének objektív megítélését nem igazán segítik (az átlagos egyetértés mértéke 2,22). A pedagógusok inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy a hazai és a nemzetközi mérések hozzá-

járulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítést tegyenek (2,83), az látszik az adatokból, hogy ezek a mérések vélhetően ösztönzőleg hatnak az intézmények munkájára. A válaszadók mindössze 10%-a szerint a mérések a pedagógiai munkájuk szempontjából egyáltalán nem hasznosak, s közel harmaduk (35%) szerint hasznosak.

A kérdőív részen belül vizsgáltuk, eltérnek-e az alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusok válaszai. Az alsó tagozaton oktató pedagógusok szerint az iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez inkább hozzájárulnak a rendszerszintű mérések, mint a felső tagozaton oktatók szerint (alsó tagozat: 2,30; felső tagozat: 2,16; a különbség $p < 0,01$ szinten szignifikáns). Összességében a pedagógusok inkább egyetértettek a nemzetközi felmérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos állításokkal, ugyanakkor a mérések eredményeiből levont következtetések hitelességének kérdése még további kihívásokat jelent a méréseket szervező intézmények számára.

A különböző mérések miatt érzett kényszerhatás

Külön kérdőív rész foglalkozott annak vizsgálatával, mennyire érzik vagy éreznék kényszerhatás alatt magukat a pedagógusok a különböző teljesítményteszt-típusok esetében. Akik a praxisukban közvetlenül nem találkoztak még a felsorolt mérések valamelyikével, azt jelölniük kellett.

A pedagógusok leginkább az Országos kompetenciamérés (átlagos egyetértés 2,90) miatt érzik nyomás alatt magukat, a pedagógusok 53%-a inkább egyetért, 24%-uk egyetért az erre vonatkozó állítással (3. táblázat). A standardizált nemzetközi tesztek miatt érzett kényszerhatás észlelése szignifikánsan alacsonyabb. Az alapján, hogy tanulói kitöltötték-e már vagy sem standardizált nemzetközi tesztet, illetve az Országos kompetenciamérés tesztjeit, a pedagógusok válaszai között nincs szignifikáns különbség. A kutatóintézetek mérései és az iskolai tantárgyi dolgozatok miatt alig érzékelnek nyomást a pedagógusok. A mérések okozta kényszerhatás észlelésének mértéke alapján kialakított felmérésrendszor szorosan összefügg azzal, mekkora tétje van a felmérésnek rájuk, az intézményekre, az intézményrendszerre nézve, illetve a mérések milyen presztízzsel rendelkeznek.

Az érettségi vizsga jelenleg hazánkban a legnagyobb múltra visszatekintő, a legnagyobb presztízsű vizsga, évről évre elkészítik az iskolarangsorokat, kialakításának egyik mutatóját az érettségi eredményekből (középszintű érettségin elért átlagpontoszám) képzik (Neuwirth, 2011; Köznevelés, 2010). Az elért eredmények a tanulók előmenetelét befolyásolják. Az Országos kompetenciamérésen elért eredmények alapján ítélik meg egy-egy telephely, intézmény, fenntartó munkájának eredményességét, ugyanakkor egy nemzetközi mérésen (PISA, TIMSS, PIRLS) az országok oktatási rendszereinek eredményességét hasonlítják össze. A pedagógiai intézetek, kutatócsoportok mérései nem kapnak nyilvánosságot, a visszajelzések a pedagógusok munkáját, a problémák jobb megértését segítik, így azok miatt kevésbé érznek kényszerhatást a pedagógusok. A tantárgyi osztályzatok leginkább a tanulók számára bírnak téttel, a belső értékelések, az eredmények a pedagógusok, az intézmények munkájának megítélését számottevően nem befolyásolják.

3. táblázat. A mérés miatt érzett kényszerhatás

Kérdőívtétel	Alsó tagozat		Felső tagozat		Kétmintás t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
1. Országos szintű, teljes körű, standardizált teszt, amelyet központilag értékelnek (Országos kompetenciamérés)	2,89	0,88	2,90	0,91	n.s.
2. Standardizált nemzetközi teszt, amelyeknél a mintavétel és az eredmények közlése országos szinten történik (pl. PISA, PIRLS, TIMSS)	2,73	0,96	2,72	0,96	n.s.
3. Megyei pedagógiai intézetek mérése	2,63	0,93	2,50	0,97	2,32 (p=0,02)
4. Érettségi vizsga	2,73	1,24	2,61	1,23	n.s.
5. Kutatóintézetek/kutatócsoportok mérése	2,28	0,92	2,20	0,94	n.s.
6. Iskolák közötti összehasonlító mérés (pl. egy településen)	2,73	1,04	2,61	1,05	n.s.
7. Iskolán belüli összehasonlító mérés (pl. osztályok között)	2,55	1,05	2,44	1,03	n.s.
8. Iskolai tantárgyi dolgozat	2,22	0,99	2,19	1,03	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Az eredményességben érdekeltek által gyakorolt nyomás

A pedagógusok négyfokú skálán értékelték, milyen mértékben gyakoroljanak rájuk nyomást (1: egyáltalán nem, 4: nagyon) a különböző érdekeltek azért, hogy a tanulók minél jobb eredményt érjenek el az Országos kompetenciamérésen (4. táblázat).

A pedagógusok az iskolavezetők nyomásgyakorló szerepét emelték ki (átlagos egyetértés 3,33), 40%-uk válaszolta, hogy nagyon kényszerítve érzi magát a tanulói teljesítmény javítására. Nem tér el szignifikánsan ettől a saját belső elvárásainak való megfelelés miatt érzett kényszer mértéke. Az iskolafenntartók az iskolák működését, az ott folyó szakmai munkát sajátos eszközrendszerükön keresztül tudják befolyásolni, így például a finanszírozáson, az intézményvezető megbízásán keresztül.

4. táblázat. Az iskola eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás érzékelése

Érdekháló-csoport	Alsó tagozat		Felső tagozat		Kétmintás t-próba	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
1. Saját maga	3,25	0,80	3,31	0,79	1,46	n.s.
2. Kollégák	2,78	0,86	2,78	0,84	-0,02	n.s.
3. Iskolavezetés	3,29	0,75	3,34	0,76	-1,10	n.s.
4. Iskolaszék	2,06	0,96	2,06	1,04	0,01	n.s.
5. Szülők	2,45	0,95	2,40	0,98	0,98	n.s.
6. Nyilvánosság	2,62	0,97	2,67	1,01	-0,84	n.s.
7. Kormányzat	2,40	1,08	2,59	1,11	-2,97	(p=0,00)
8. Iskolafenntartó	2,98	0,95	3,06	0,93	-1,47	n.s.
9. Diákok	2,37	1,00	2,29	0,99	1,26	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A szülők és a diákok nyomásgyakorló ereje, így érdekérvényesítő szerepe a legalacsonyabb, a szülők nyomásgyakorlását a pedagógusok közel fele, a tanulókat 55%-uk alig vagy egyáltalán nem érzékeli. A felső tagozaton oktató pedagógusok közül a matematikát és a magyart tanító tanárok saját maguk belső elvárásainak való megfelelést, az iskolafenntartók, a nyilvánosság és a tanulók nyomásgyakorló erejét a jó eredmény elérése érdekében szignifikánsan ($p < 0,01$) magasabbra értékelik, mint a természettudományos tárgyakat oktató pedagógusok.

Gyakorlás az Országos kompetenciamérésre

Kérdések irányultak az Országos Kompetenciamérésre való célzott felkészítésre kérdőívünkben. Így megkérdeztük, fordítanak-e időt, s ha igen, mennyit a pedagógusok arra, hogy tanulóikkal célzottan gyakoroljanak az Országos kompetenciamérésre, és a mérés előtt mennyi idővel kezdik el a munkát. A pedagógusok 81%-a tanulóival gyakorol a kompetenciamérésre alsó tagozaton és felső tagozaton egyaránt. A matematikát oktatók 95%-a, a magyar nyelvet és irodalmat tanítók 92%-a foglalkozik az Országos kompetenciamérés előtt felkészítéssel, ugyanakkor a természettudományos ismereteket oktató pedagógusok 44%-a egyáltalán nem fordít erre időt. Ez arra enged következtetni, hogy a felső tagozaton oktató pedagógusok jellemzően úgy érzik, a matematikai műveltség tesztre való felkészítés főként a matematikatanár, az olvasás-szövegértés tesztre való felkészítés leginkább a magyartanárok feladata.

A pedagógusok harmada (63,8%) hónapokkal a mérés előtt kezdi a gyakorlást, 28,7%-uk a mérés előtti hónapban. A tanítók átlagosan 12,6 tanórát fordítanak gyakorlásra, a felső tagozaton a matematikát oktató tanárok 15,7 tanórát, a magyart tanító tanárok 14, a természettudományos ismereteket oktatók 11 tanórát. A gyakorlással foglalkozó pedagógusok 60%-a maximum 10 tanórán keresztül foglalkozik a tesztre való felkészítéssel. (5. táblázat).

5. táblázat. Az Országos kompetenciamérésre való gyakorlásra fordított idő

<i>A tanítás során gyakorlásra fordított idő (tanóra)</i>	<i>Pedagógusok megoszlása (%)</i>
1–10	58,0
11–20	23,5
21–30	10,5
31–	8,0

Azt is vizsgáltuk, milyen stratégiákat használnak a pedagógusok a kompetenciamérésre való felkészítés és a mérés lebonyolítása során (6. táblázat). A pedagógusokat saját kollégáik felkészítő stratégiáinak jellemzésére kértük. Faktoranalízissel kirajzolódott a felkészítéssel kapcsolatos állításokat és a lebonyolítással kapcsolatos állítást tartalmazó két látens változó (KMO=0,77, a Bartlett-teszt szignifikanciája $p < 0,001$, a teljes megmagyarázott variancia 51,36%).

A pedagógusok leginkább azzal értettek egyet (72%-uk), hogy kollégáik törekednek minél jobban motiválni a diákokat a kompetenciamérésen való jó eredmény elérésére, ebben az alsó és a felső tagozaton oktatók válaszai nem különböznek szignifikánsan egymástól. Fontosnak tartják meggyőzni a tanulókat arról, hogy legjobb tudásuk szerint oldják meg a feladatsorokat. A magyar közoktatási rendszerben a külső teljesítménymérések közül csak a középiskolai felvételinek és az érettséginek van közvetlen hatása a tanuló életpályájára, hiszen ezek befolyásolják egy tanuló továbbtanulási lehetőségeit. Az Országos kompetenciamérésen elért eredmény nem jár tétellel a tanulóra nézve, hiszen ettől nem függ, hogy felsőbb évfolyamba léphet-e, a tanulók nem kaphatnak rá érdemjegyet, eredményeikhez csak a szülők és a pedagógusok férhetnek hozzá. Ugyanakkor a tanulók eredményei alapján értékelik az iskolák teljesítményét, a felmérés az elszámoltathatóság alapját képezi, az intézmény számára egyáltalán nem közömbös, milyen hozzáállással látnak neki a tanulók a feladatmegoldásnak.

A pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek a felkészítés során a tanulók tesztmegoldó készségeinek fejlesztésére, az állítással való egyetértés mértéke magas (3,56). Tehetik ezt például az Országos kompetenciamérés nyilvánosságra hozott feladatainak felhasználásával, de rendelkezésükre áll egy feladatbank-szoftver is, aminek segítségével saját maguk állíthatnak össze gyakorlásra szánt feladatsorokat. A megkérdezettek fontosnak tartják, hogy az országos méréseken előforduló feladatokhoz hasonló feladatokat oldjanak meg a tanórán, olyan feladattípust igyekeznek gyakoroltatni, ami a kompetenciamérésen is előfordul. Általános tesztmegoldó stratégiák megbeszélésével készítik fel tanulóikat a teszt kitöltésére.

Elutasítják a pedagógusok azt az állítást, miszerint a különösen gyengén teljesítő tanulók eredményeit nem számítják be a mérésekbe, mindössze 11%-uk nyilatkozott úgy, hogy egyetért vagy inkább egyetért az állítással. A Koretz és munkatársai (2001) által kidolgozott tipológiában ez a csalásformák egyike, ami torz mérési eredményekhez vezethet, hiszen egy-egy alacsony teljesítményt elérő tanuló az osztály átlagát jelentősen csökkentheti, különösen kis létszámú osztályokban. Az alsó és a felső tagozaton oktatók

nem látják különbözöképpen, mennyire jellemző a különösen gyengén teljesítő tanulók kihagyása a mérésekből (6. táblázat).

6. táblázat. Felkészülés az Országos kompetenciamérésre

Kérdőívtétel	Alsó tagozat		Felső tagozat		Kétmintás t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
A kollégák...					
1. megpróbálják fejleszteni a tanulók tesztmegoldó készségeit.	3,61	0,60	3,59	0,68	2,47 (p=0,01)
2. igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.	3,71	0,53	3,66	0,58	1,56 (p=0,05)
3. ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	2,99	0,88	2,87	0,81	2,35 (p=0,02)
4. olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.	3,32	0,75	3,22	0,76	2,39 (p=0,02)
5. a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat.	3,16	0,81	3,14	0,77	n.s.
6. általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.	3,02	0,85	2,88	0,86	2,81 (p=0,01)
7. kihagyják a mérésekből a különösen gyengén teljesítő tanulókat.	1,39	0,75	1,43	0,74	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Változtatások a pedagógusok oktatási eszköztárában

A teljesítménymérések tanítási folyamatra gyakorolt hatásait 18 állítással vizsgáltuk (7. táblázat). Arra kerestük a választ, helyénvalónak tartják-e a pedagógusok, hogy változtassanak pedagógiai munkájukon az Országos kompetenciamérés hatására, valamint annak feltárása volt a célunk, miben és hogyan változott munkájuk. Az egyes állítások besorolhatók a *Koretz* és munkatársai (2001) által megadott hét felkészítő stratégia valamelyikébe. A pedagógusok válaszait ezen kategóriák mentén jellemezzük.

A kérdőív rész öt olyan állítást tartalmazott, amelyek a tanulók tényleges tudásgyarapodást eredményező tanításban bekövetkező változásokra utalnak. Leginkább a hatékonyabb módszerek bevezetése, a követelményekre való alaposabb odafigyelés jellemzi a megkérdezettek munkájában bekövetkező változásokat. Ugyanebbe a kategóriába sorolhatók a „több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak”, a „több házi feladatot

adok”, a „*nehezebb házi feladatot adok*” állítások. Ezek több idő- és energiabefektetést igényelnek pedagógustól és tanulótól egyaránt. A megkérdezettek 65%-ára jellemző, hogy több tanórán kívüli támogatást nyújt diákjainak. A pedagógusok a mérések hatására ugyanakkor nem jelölnek ki több és nehezebb házi feladatot tanulóiknak (az átlagos egyetértés mértéke az állításokkal: 1,45 és 1,40). Ennek oka lehet a magyar oktatási rendszer azon sajátossága, hogy a tanórák végén a tanulók szinte mindig kapnak írásbeli és szóbeli házi feladatot is, tehát általános elvárása a tanórákon túli tanulás, a tananyag gyakorlása, ismétlése a házi feladatok segítségével. A felső tagozaton oktató pedagógusok a keresztntanervi kompetenciák fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetnek (az átlagos egyetértés mértéke az állítással: 2,73), mint a tanítók (2,36), ami magyarázható azzal, hogy az oktatási tartalmak diszciplinák szerinti tantárgyi felosztása a felső tagozaton jelenik meg.

A többi állítás a szürke zónába tartozik, ezek a tevékenységek segíthetik a tanulók eredményességét, ugyanakkor számos negatív hatásuk is lehet, például a tanterv indokolatlan redukálása, a tesztpontszámok inflációja. Öt állítás foglalkozott a tanítás tartalmának és a mért tartalmak összehangolásával (*alignment*) kapcsolatos tevékenységekkel. A pedagógusok leginkább a „*Jobban odafigyelek a központi mérések keretein belül mért kompetenciák fejlesztésére.*” állítással értettek egyet (az egyetértés mértéke 3,2). Ugyanakkor a tantárgyi tartalmak leszűkítése, a felmérések tárgyát nem képező tantárgyi területek háttérbe szorítása nem jellemző a pedagógusokra, 72–80%-uk az állításokat inkább nem vagy egyáltalán nem tartják igaznak magukra nézve. A felső tagozaton oktató pedagógusok körében szignifikánsan magasabb az egyetértés (kétmintás t-próba alapján) azokkal az állításokkal, amelyek az oktatás tartalmában való változtatásokkal kapcsolatosak. Bevallásuk alapján rájuk inkább jellemző, hogy az elsajátítandó tartalmak mennyiségét csökkentik, ők inkább szűkítik le a tantervi tartalmakat, és fegyelmezettebb az órávezetésük a tanórák tartalmát illetően, mint a tanítók.

A pedagógusok saját megítélésük alapján jobban odafigyelnek a mérések hatására a szélsőséges eredményeket elérő tanulók felzárkóztatására és a tehetséggondozásra is. A pedagógusok 26%-a nem fordít különös figyelmet az alulteljesítőkre, 39%-a a kiemelkedő eredményeket elérőkre – a két állítással az egyetértés mértéke páros t-próba alapján szignifikánsan különböző ($p < 0,01$, $t = 8,31$), az alulteljesítő gyerekek felzárkóztatását fontosabb feladatnak tekintik. A két állításra adott válaszok között a korrelációs együttható értéke magas ($r = 0,61$, $p < 0,01$), tehát aki kiemelt figyelmet fordít a gyenge teszt-eredményeket elért tanulókra, az nagy valószínűséggel a jó eredményeket elért tanulókra is. Ennek lehet az az oka, hogy a felmérés visszajelzései felhívják a figyelmet a tanulók gyenge vagy kiemelkedő eredményeire egy, az osztálykeretnél tágabb összehasonlításban, de a kiemelt figyelem mögött az is állhat, hogy a nagyon gyenge eredményeket elérő tanulók jelentősen ronthatnák, a jól teljesítők jelentősen felhúzzhatják az osztály-, intézményi átlagot.

A tesztkitöltésre való felkészülés, a tesztformátumok, feladatformátumok megismertetésével (*coaching*) három állítás foglalkozott. A pedagógusok tanulóikkal leginkább általános tesztmegoldási stratégiákat beszélnek meg a tanórákon, az állítással való egyetértés mértéke alapján (2,57) tehát inkább igaznak tartják az állítást magukra nézve. A válaszadó pedagógusok 52%-a a teljesítménymérések hatására a feleletválasztós feladatok-

ra, 44%-uk a nyílt végű kérdésekre jobban odafigyel tanítás során, ezáltal kiemelten fejlesztve tanulóiuk tesztmegoldó készségeit. A kétmintás t-próba eredményei alapján a felső tagozaton oktató kollégáiknál a tanítók fontosabbnak tartják, hogy általános tesztmegoldó stratégiákat ismertessenek meg a tanulókkal, hogy a feleletválasztós feladattípus megoldását gyakorolják (7. táblázat).

7. táblázat. A pedagógusok nézetei a tanítási gyakorlatukban eszközölt változtatásokról

Pedagógiai munka	Alsó tagozat		Felső tagozat		Kétmintás t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
JOBBA MINŐSÉGŰ ÉS NAGYOBB IDŐIGÉNYŰ TANÁRI MUNKA					
1. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	3,31	0,77	3,23	0,77	n.s.
2. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	3,11	0,83	3,04	0,83	n.s.
3. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	2,74	0,94	2,70	0,96	n.s.
4. Jobban odafigyelek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére.	2,36	0,98	2,73	0,88	-6,74 p=0,01
5. Több házi feladatot adok.	1,40	0,72	1,48	0,73	n.s.
6. Nehezebb házi feladatot adok.	1,37	0,63	1,42	0,61	n.s.
AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK VÁLTOZTATÁSA					
7. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	1,85	0,80	2,00	0,87	-2,98 p=0,01
8. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak az órák tartalmi alakításában.	1,73	0,81	1,83	0,80	-1,99 p=0,05
9. Kihagyom, vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken.	1,56	0,71	1,60	0,71	n.s.
10. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	1,64	0,76	1,86	0,87	-4,36 p=0,01
11. Jobban odafigyelek a rendszerszintű mérések keretein belül mért kompetenciák összetevőinek fejlesztésére.	1,94	0,87	1,96	0,84	n.s.

7. táblázat folytatása

Pedagógiai munka	Alsó tagozat		Felső tagozat		Kétmintás t-próba
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
TESZTFELADATOK MEGOLDÁSÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS					
12. Jobban összpontosítok a felelet-választós tesztekre a tanítás során.	2,51	0,89	2,39	0,90	2,40 p=0,02
13. Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	2,23	0,91	2,33	0,88	n.s.
14. Több időt töltök az általános teszt-megoldói stratégiák tanításával.	2,71	0,93	2,47	0,89	4,45 p=0,01
ERŐFORRÁSOK ÚJRAELOSZTÁSA					
15. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	2,94	0,94	2,86	0,85	n.s.
16. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	2,66	1,01	2,72	0,90	n.s.
A PEDAGÓGIAI MUNKA VÁLTOZÁSÁNAK SZÜKSÉGSÉGE					
17. Szakmailag helytelennek tartom azt, hogy a rendszerszintűteljesítménymérések miatt változtassak pedagógiai munkámon.	2,57	1,00	2,66	0,95	n.s.
18. A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.	2,70	0,80	2,68	0,79	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A válaszadók 21%-a helytelennek, 14,5%-a helyénvalónak tartja, hogy a központi mérések hatására változtasson pedagógiai munkáján. Mindössze 13%-uk elégedett munkájának eredményével, így nem kíván változtatni tanítási gyakorlatán.

Összegzés

Tanulmányunkban az általános iskolákban oktató pedagógusok rendszerszintű mérésekkel kapcsolatos nézeteit elemeztük országos reprezentatív kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. A hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések hasznosságával kapcsolatos nézetek vizsgálata után az Országos kompetenciamérés néhány aspektusával kapcsolatos nézetek feltárására szűkítettük a vizsgálatot, mivel hazánkban az Országos kompetenciamérés szolgáltatja a teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszer alapját, visszajelzést ad az oktatás érintettjeinek a tanulók teszteredményei alapján az intézményekben fo-

lyó munka eredményességéről. Az eredmények visszacsatolása, nyilvánossága a pedagógusok munkáját is befolyásolja.

Vizsgálatunk alapján a pedagógusok a rendszerszintű méréseket fontosnak tartják, ugyanakkor a belőlük levonható következtetések általánosíthatóságát kétkedően fogadják. A válaszadó pedagógusok a különböző szinteken megvalósuló mérések közül az Országos kompetenciaméréstől tartanak leginkább, de a nemzetközi felmérések eredményei miatt is nyomás alatt érzik magukat. Azért, hogy a tanulók jó teszteredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen, a pedagógusokra az oktatási rendszer számos érintkezője gyakorol nyomást: leginkább az iskolavezetés és a fenntartó; a tanulók és a szülők érdekérvényesítő ereje elenyésző ezen a területen.

Azért, hogy a tanulók jobb eredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen, a pedagógusok közel 80%-a célzottan készül diákjaival a felmérésre, a pedagógusok közel fele hónapokkal korábban kezdi a felkészítést, jellemzően 12–14 tanórányi időt fordítanak felkészülésre. Főként a tanulók tesztmegoldó készségeinek fejlesztésével foglalkoznak, ugyanakkor kiemelik, hogy a tanulók jó teszteredmények elérésére való motiválása különösen fontos a készülés során.

A pedagógusok az Országos kompetenciamérés hatására számos területen változtattak munkájukon: hatékonyabb oktatási módszereket keresnek, jobban odafigyelnek a képzési követelményekre, a mérések keretein belül mért kompetenciák összetevőinek fejlesztésére. Legkevésbé a tanulók oktatási időn túli többletterhelése jellemző a pedagógusokra, de a tanított tartalmak igazítása az Országos kompetenciamérés tartalmi keretéhez sem jellemző a többségükre.

Az alsó és felső tagozaton oktatók válaszai között kevés esetben mutatható ki számottevő különbség. Eltérések egyrészt az Országos kompetenciamérésre való felkészüléssel kapcsolatos állítások, másrészt a felmérés miatt a tanításban bekövetkező változásokat leíró állítások esetében azonosíthatók: az alsó tagozaton oktatók fontosabbnak tartják az általános tesztmegoldó stratégiák, az egyes feladattípusok tanulókkal való megismertetését, míg a felső tagozaton dolgozók az elsajátítandó tartalmak csökkentésével, az oktatás tartalmát illetően kötöttebb óravezetéssel kapcsolatos állításokkal értettek nagyobb mértékben egyet.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok elfogadják a rendszerszintű tanulóitejesítmény-méréseket, mára ezek a mérések beépültek pedagógiai kultúránkba. Ugyanakkor a legfontosabb feladat annak elősegítése, hogy a pedagógusok munkáját támogassák a felmérések visszajelezései.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm *Sisák Bernadett*, *Hajós Gábor* és *Halof Ferenc* segítségét az adatok felvételében. A tanulmány elkészítését a SZTE OK „*Diagnosztikus mérések fejlesztése*” című TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 pályázat támogatta.

Irodalom

- Barber, M. és Mourshed, B. (2007): *How the best performing schools system come out on top*. McKinsey Group, London.
- Cannell, J. J. (1988): Nationally normed elementary achievement testing in america's public schools: How all fifty states are above the national average. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7. 2. sz. 5–9.
- Carnoy, M. és Loeb, S. (2002): Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24. 4. sz. 305–331.
- Chenfeld, M. B. (2006): Handcuff Me, Too! *Phi Delta Kappan*, 87. 10. sz. 745–747.
- Csapó, B. (2012): Developing a framework for diagnostic assessment of early science. In: Bernholt, S., Neumann, K. és Nentwig, P. (szerk.): *Making it tangible – Learning outcomes in science education*. Waxmann, Münster. 63–87.
- Figlio, D. N. és Gletzer L. S. (2002): *Accountability, ability and disability. Gearing the system?* NBER Working Paper No. 9307., National Bureau of Economic Research.
<http://www.nber.org/papers/w9307.pdf>. Utolsó megtekintés 2011. 03. 12.
- Fuller, B., Gesicki, K., Kang, E. és Wright, J. (2006): *Is the No Child Left Behind Act Working? The Reliability of How States Track Achievement*. Working Paper 06-1. Policy Analysis for California Education.
- Hamilton, L. S. és Stecher, B. M. (2002): Improving test-based accountability. In: Hamilton, L. S., Stecher, B. M. és Klein, S. P. (szerk.): *Making sense of testbased accountability in education*. Rand Corporation, Santa Monica. 121–143.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2002): Sorting out accountability systems. In: Evers, W. és Walberg, H. (szerk.): *School accountability*. Hoover Institution Press, Stanford. 75–104.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2005): Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24. 2. sz. 297–327.
- Jacob, B. (2002): *Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago public schools*. Working Paper 8968. National Bureau of Economic Research.
- Jacob, B. (2005): Accountability incentives and behavior: The impact of high stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of public economics*, 89. 5–6. sz. 297–327.
- Jacob, B. (2007): *Test-based accountability and student achievement: An investigation of differential performance on NAEP and state assessments*. National Bureau of Economic Research. Working Paper 12817.
- Gardner, J. R., Rachlin, R. és Sweeny, H. W. A. (1986, szerk.): *Handbook of strategic planning*. J. Wiley, New York.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Kormányzati Gazdasági- és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet, Budapest. 167–189.
- Klein, S. P., Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F. and Stecher B. M. (2000). What do Test Scores in Texas Tell Us? *Educational Policy Analysis Archives*, 8. 49. sz. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n49/>. Utolsó megtekintés 2011. 08. 22.
- Koretz, D. Barron, S., Mitchell, K. és Stecher, B. (1996): *The perceived effects of the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz, D. és Barron, S. I. (1998): *The Validity of Gains on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz, D. (2002): Limitation in the Use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of Human Resources*, 37. 4. sz. 752–777.

- Koretz, D. (2008): *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press, Cambridge.
- Koretz, D., McCaffrey, D. és Hamilton, L. (2001): *Toward a framework for validating gains under high-stakes conditions*. CSE Technical Report. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- Köznevelés (2010): Középiskolák eredményességi mutatói. *Köznevelés*, **66**. 39. sz. 11–15.
- Lashway, L. (2001): *The new standards and accountability: Will rewards and sanctions motivate america's schools to peak performance?* ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.
- Linn, R. L. és Dunbar, S. B. (1990): The Nation's Report Card Goes Home: Good News and Bad About Trends in Achievement. *Phi Delta Kappan*, **72**. 10. sz. 127–133.
- Linn, R. L., Graue, M. E. és Sanders, N. M. (1990): Comparing State and district test results to national norms: The validity of the claims that 'everyone is above average'. *Educational Measurement*, **9**. 3. sz. 5–14.
- McNiel, L. M. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge, New York.
- Neuwirth Gábor (2011): Magyar középiskolák eredményességi mutatói. *Felsőoktatási műhely*, **5**. 1. sz. 101–113.
- OECD (2008): *Measuring improvement in learning outcomes*. OECD, Párizs.
- OECD (2011): *Education at a glance 2010*. OECD, Párizs.
- Phillips, M. és Flashman (2007): How Did the Statewide Assessment and Accountability Policies of the 1990s Affect Instructional Quality in Low-Income Elementary Schools? In: Gamoran, A. (szerk.): *Standard-based reform in the poverty gap*. Brookings Institution Press, Washington. 45–88.
- R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér, Thibaud Latour és Csapó Benő (2011): Az online tesztelés lehetőségei és a TAO platform alkalmazása. *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 1–2–3–4–5. sz. 8–22.
- Stecher, B. M. és Kirby, S. N. (2004): *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Corporation, Santa Monica.
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 60–79.
- Vidákovich Tibor és Csikos Csaba (2009): A tanulók matematikai tudásának alakulása – nemzetközi és hazai vizsgálatok. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 150–160.

ABSTRACT

EDIT TÓTH: TEACHERS' VIEWS OF LEARNER ASSESSMENT PROGRAMMES

In recent decades, numerous developed countries have increased their expenditures on education. However, educational performance measured by schoolchildren's knowledge has improved in very few countries (*Barber and Mourshed, 2007*). This phenomenon has prompted governments to take various steps to improve results among both learners and teachers. First of all, educational management has been reconceptualised and accountability systems have been introduced. Schoolchildren's performance has become a core element in accountability programmes that monitor public education in an ever growing number of countries.

In our study, we analysed elementary school teachers' opinions of learner performance measures on the basis of the results of a national representative questionnaire survey. After examining teachers' views on the efficacy of system-wide, national and international measures, we narrowed our focus to teachers' opinions on certain aspects of Hungary's National Assessment of Basic Competencies, since this serves as a basis for the country's performance-based accountability system and provides stakeholders with feedback on the effectiveness of the work carried out in schools on the basis of test scores. The feedback and publication of the results also affect teachers' work.

Our results show that teachers find system-wide measures important, but they harbour doubts about the generalizability of the conclusions that can be drawn from these results. Of the various measures used at different levels, respondents expressed the greatest concern about the National Assessment of Basic Competencies and also felt pressurised by results from international assessments. Numerous stakeholders – mostly school management and local education authorities – place pressure on teachers to ensure that their pupils achieve good test results on the National Assessment.

Teachers have changed many aspects of their practice: they seek out more effective teaching methods and pay closer attention to both meeting professional development requirements and improving components of the competencies measured. Results suggest that teachers accept system-wide measures of learner performance since they have become part of our educational culture. At the same time, the most important task is to facilitate teachers' work with feedback from the measures.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 3. 225–249. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Edit, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.